

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.928
ББК Ю933.41

ГСНТИ 15.01.07

Код ВАК 19.00.01

Атаханов Разиюлло,

доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и практической психологии, Тюменский государственный университет, филиал в г. Тобольске; 626152, Тюменская обл., г. Тобольск, ул. Семена Ремезова, 26; e-mail: atahanov.36@mail.ru.

Хамраева Нодира Махамадиевна,

ассистент кафедры психологии, Таджикский национальный университет; 734025, Республика Таджикистан, г. Душанбе, ул. Рудаки 17; e-mail: nodira-7@mail.ru.

ПОНЯТИЕ «ОДАРЕННОСТЬ» В ВОЗЗРЕНИЯХ ФИЛОСОФОВ АНТИЧНОСТИ И ВЗГЛЯДАХ УЧЕНЫХ СОВРЕМЕННОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интеллект; способность; одаренность; мудрость; микрокосм; ноосфера; духовность; познавательные качества; личностные особенности; творчество; обучение; воспитание; развитие; «диалог культур».

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается содержание понятия «одаренность», а также понятия «мудрость» как высшей степени развития одаренности; зафиксированные в соответствии с точкой зрения античных философов уровни познавательных способностей, личностных, волевых и эмоциональных составляющих одаренности. Отмечены также нравственные и духовные аспекты, привносящие отличительные особенности в понятие «мудрость», которому придавалось особое значение во все времена. Опираясь на взгляды античных философов, можно предполагать, что мудрость в понимании мыслителей той эпохи и термин «интеллектуальная одаренность», характеризующий современными исследователями как единство интеллектуальных, личностных и духовных способностей высокого уровня, представляются как близкие по содержанию понятия.

Рассматривается также вопрос о детерминантах развития одаренности, соответствующих моментам развития этих представлений; отмечаются природные (божественные, с точки зрения античных философов) и средовые предпосылки одаренности (влияние физической среды, возможности обучения и воспитания).

Обсуждение в параллельных ракурсах видения «одаренности» философами древности и учеными современности дает возможность проследить понимание некоторых аспектов этого понятия, проявляющихся на эмпирической и экспериментальной основе; их развитие в различных эпохах, идеях, перекликающихся во времени между собой, способствующих иногда проявлению их различий, соответствий, взаимодополнений и дополнений на новом уровне. Порой возникает необходимость обращения к некоторым идеям и идеалам прошлого в воспитании и обучении нового поколения вообще и одаренных в частности.

Atakhanov Raziullo,

Doctor of Psychology, Professor of Department of Theoretical and Practical Psychology, Tobolsk Branch of Tyumen State University, Tobolsk, Russia.

Khamrayeva Nodira Makhamadiyevna,

Assistant Lecturer of Department of Psychology, Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan.

THE NOTION OF "GIFTEDNESS": IN WORKS OF ANTIQUE PHILOSOPHERS AND TEACHINGS OF CONTEMPORARY SCHOLARS

KEY WORDS: intellect; ability; giftedness; wisdom; microcosm; noosphere; spirituality; cognitive features; personal features; creation; natural determinants; environmental determinants; education; training; development; "the dialogue of cultures".

ABSTRACT. The article describes the content of the notion of "giftedness" and of the concept of "wisdom" as the highest degree of evolution of giftedness. The authors take into account the point of view of ancient philosophers upon the levels of cognitive abilities – personal, volitional and emotional constituents of giftedness. The article also touches upon moral and spiritual aspects that add distinctive features to the concept of "wisdom", which was specially emphasized at all times. Keeping in mind the views of ancient philosophers, it is possible to assume that wisdom in the interpretation of that era and the term, formulated by modern researchers as "intellectual giftedness", i.e. as the unity of highly developed intellectual, personal and spiritual abilities, are notions, closely related by their content.

The article also deals with the question of determinants of evolution of giftedness in different historical epochs of development of this notion and singles out natural (divine, from the point of view of ancient philosophers), and environmental prerogatives of giftedness (the impact of physical environment, the role of training and education).

A parallel study of the interpretation of "giftedness" by ancient philosophers and modern scholars makes it possible to trace the realization of some aspects of this concept, which are shown on empirical and experimental basis, and their development in different epochs and ideas, connected with each other in

time, sometimes contributing to the manifestation of their differences, similarities, complementarities and additions at a new level. Sometimes it is necessary to refer to certain ideas and ideals of the past in the process of education and training of the new generation in general, and of talented children in particular.

... наука также может и должна быть понята и развиваема как феномен *культуры*, ... как взаимопереход, одновременность, разномысленность различных научных парадигм, как *форма* общения античных, средневековых, нововременных форм ответа на вопрос: «Что есть «элементарность», «число», «множество» и т. д.? ... общение различных форм понимания – вот формула движения к всеобщности в современных позитивных науках.

В. С. Библер. *Культура. Диалог культур (Опыт определения)*

Анализируя различные литературные источники эпохи античности, можно констатировать, что по вопросу одаренности представлено немало мнений философов того времени. В них можно найти также те или иные характеристики, которые не всегда напрямую обозначаются как свойства одаренных, но если сравнить их с современными исследованиями, то они близки к определению этого понятия. В работах авторов того периода обсуждаются вопросы о познании, о детерминантах способностей, а также обучении, воспитании и развитии способных. В них раскрывается смысл таких «онтологических понятий», как самопознание, самосовершенствование, истина, ум, мудрость, совесть, благо, добродетель, духовность и т. д., которые являются «методологически значимыми для образования во все времена» [1, с. 9]. Они несут в себе глубокий смысл, что позволяет выявить не только ту или иную грань одаренности, но и воссоздать более полную картину в ее общепсихологическом и социально-психологическом смысле, соответствующем тому времени.

В этом огромном объеме научной информации можно найти и провести параллели с суждениями, соответствующими современным психологическим исследованиям проблемы одаренности, которые обоснованы на экспериментальном уровне, выстроены на теоретических принципах. Отсутствие таких принципов «... порождает неразработанность средств, способов определения тех или иных особенностей личности и приводит к произволу в выборе оснований» [8, с. 21].

Изложим основные положения философов античности об одаренности, остающиеся актуальными и сегодня, получившие свое дальнейшее развитие и сохранившие определенные соответствия с современными представлениями по этому вопросу.

1. Одним из условий развития познания, «истинного блага» [30, с. 65], по мнению Гераклита, Сократа, Сенеки является сомнение как признак мудрости и поиск, необходимый для разрешения возникающих сомнений, что характеризуется как со-

стояние интеллектуального бодрствования (цит. по [19, с. 98]) или, можно полагать, интеллектуальной активности. Познание и поиск проявляются в таких волевых качествах как упорство, трудолюбие, целеустремленность, усердие [18, с. 144], [19, с. 98], [30, с. 64]. Так, Гераклит сравнивал познание и поиск с трудом золотоискателей: «Ищущие золота перекапывают земли много, находят же – [золота] мало» (цит. по [18, с. 144]). Сравнивая с трудом старателей путь человека, стремящегося в приобретении истинного блага, Сенека отмечал, что «богатые жилы» добываемого металла, которые необходимо раздобыть самому, а не из чужих рук, находятся не на поверхности, а залегают в глубине [30, с. 64], для чего, помимо волевых качеств, необходимы, вероятно, и умственные способности. Иными словами, сомнение и поиск, связываются с интеллектуальной активностью и волевыми качествами личности: настойчивостью, упорством, трудолюбием, усердием, целеустремленностью.

2. Гераклит различает людей по уровню развития познавательных способностей. Характерным свойством тех, кто обладает высоким уровнем познавательных способностей, т. е. интеллектуально способных, является умение дойти до истинного познания (цит. по [18 с. 145]), или, по Платону, стремление к истине [24, с. 287]. Это предполагает наличие таких *познавательных качеств*, помимо вышеназванной интеллектуальной активности (сомнение, поиск), как чувствительность к проблеме, умение видеть истину в скрытых вещах и явлениях, ориентация на логос (цит. по [18, с. 144, 145]; [19, с. 98]).

Для обладателей более высокого уровня познавательных способностей (*интеллектуально одаренных, талантливых и гениальных*), характерно то, что такое свойство проявляется у них в умении усмотреть высшую истину [24, с. 278], овладеть истинной мудростью (цит. по [18, с. 155]), или овладеть благом (добродетелью, совершенством) [30, с. 262], – неким соединением науки (аподиктического знания) и ума (интуи-

ции) [3, с. 178–179]. Назначение истинной мудрости не только в «постижении истины человеческой природы» [13, с. 332], но и в познании космической (божественной) мудрости: всеобщего миропорядка, способа саморегулирования (цит. по [18, с. 153]). Обладать истинным знанием принципов этой науки – значит быть мудрецом [3, с. 179].

Обладающие умом, мудростью проявляют следующие *познавательные качества*: «постижение всеобщего логоса, скрытой гармонии противоположностей, уразумение противоречивого единства всего, единства многообразного мира вещей и явлений» (цит. по [18, с. 150]); остроумие, проникаемость; «хорошую память». Они обладают прирожденной тонкостью ума, своеобразие которого делает человека восприимчивым к идее сущего; соразмерность, которая сродни истине», или на современном языке – чувство меры; острая восприимчивость к наукам, быстрая сообразительность, любовь к учению, исследованию; «знание сущности любой вещи». Это говорит об умении «усматривать высшую истину и ... постоянно воспроизводить ее со всевозможной тщательностью, ... когда это требуется, устанавливать новые законы о красоте, справедливости и благе или уберечь уже существующие». Последнее, видимо, можно назвать творчеством, умением «руководствоваться истиной» [24, с. 292], являющейся самой по себе объективной (цит. по [18, с. 149]) и добиваться ее возможными средствами [24, с. 278, 285, 289, 309, 347–348].

Критериями истинности выдвигаемого положения являются последовательность в суждениях, отсутствие противоречий при поиске общих определений (цит. по [19, с. 89]). По поводу истины Цицерон утверждал: «... ко всему истинному присоединено нечто ложное, и притом настолько подобное истинному, что нет никакого признака для правильного суждения и принятия. Из чего также следует, что есть много вероятного, такого, что хотя и не схватывается умом, но, поскольку выглядит и выразительным, и ясным, может руководить жизнью мудрого человека» [36, с. 64]. Возможно, здесь имеется в виду интуиция, благодаря которой мудрый человек, в переплетениях истинного с вероятностным, доходит до самой истины. Критерий деятельности мудрого – проявление безупречной точности «в [своем] искусстве» [3, с. 178].

Особо высокой степени умственного созерцания (интеллектуальной интуиции), когда постижение входит в непосредственное слияние с Единым (самостоятельное начало в божественном понимании, из которого должно все истекать – Ум, далее Душа), где совпадают это Единое и Душа, по

мнению Плотина, может достичь только гений (цит. по [4, с. 381–384]). Плотин отличается мышление от ума: «От мышления должна быть отличаема область ума: в мышлении знание достигается посредством процесса исследования; в уме все дано одновременно, без необходимости прибегать к силлогизмам, к различениям, объяснениям и доказательствам. Человек, которому предстоит ознакомиться с множеством предметов, находящихся перед ним на равнине, может сделать это последовательно, шаг за шагом, обходя все пространство. Но он может подняться на возвышенность и обозреть их сверху все сразу.

Так обстоит и с познанием. Человек может либо последовательно знакомиться с существующим, либо сразу возвыситься до ума, и тогда, не нуждаясь в процессе движения, он обнимает все в одновременном акте познания. В уме знание дано все, но чтобы сделаться доступным человеку как существу эмпирическому, знание должно вступить в область сознания» (цит. по [4, с. 391]). Здесь, как переключение идей философа с учеными современности, можно заметить следующее соответствие между соотношением понятий «мышление» (последовательное ознакомление с существующим) и «ум» (одновременное видение всего в акте познания) у Плотина с различными путями формирования у школьников обобщенного способа решения задач, выделенные В. А. Крутецким:

1) «... путем постепенного обобщения математического материала на основе варьирования некоторого многообразия частных случаев (путь большинства школьников)»;

2) путем, характерным для способных школьников, которые «... не сопоставляя «сходное», не сравнивая, без специальных упражнений и указаний учителя, осуществляют самостоятельно обобщение математических объектов, отношений, действий «с места» на основании анализа лишь одного явления в ряду сходных явлений» [20, с. 288]. Эти пути были обозначены В. В. Давыдовым как эмпирический тип мышления (соответствующий первому пути) и как теоретический тип мышления (соответствующий второму пути [15, с. 153], [16, с. 159]). Как затем показал Р. Атаханов, рефлексивный уровень развития теоретического типа мышления позволяет «человеку целостным взглядом оценить соответствие выполняемых действий внутренним, существенным условиям бытия изучаемого объекта» [6, с. 26].

Такое «... умение видеть сразу и целое, и все детали», включающее «мощную синтетическую силу ума (одним взглядом охватывать целое)» и «... очень сильную способ-

ность к анализу», которая «центральный зерном имеет выделение существенного», проявляются в одной из важных особенностей работы ума талантливых полководцев». Эту особенность ума Б. М. Теплов обозначил как «превращение сложного в простое», умение ясно и просто излагать, представлять сложные вещи [32, с. 244–245, 247].

Способность возводится к деятельности, как отмечал Аристотель, ибо главное заключено в ней [3, с. 261]. Гиппократ и Гераклит определяют человеческую мудрость как деятельность теоретическую и практическую, совмещающую познание и действие [13], [18]. Мудрый человек, по мнению Гераклита, сообразуя свои слова и дела с логосом целого, находит правильный образ мышления и действия [18, с. 155], и, как отмечал Аристотель, поступает «правильно и прекрасно» [3, с. 287]. Обыкновенный же человек, находясь в противоречии с всеобщим логосом и не заботясь о выборе истинного образа жизни, «забывает, куда ведет [его] путь» (цит. по [18, с. 155]). Если вспомнить одну из формулировок понятия умственной одаренности, предложенную немецким психологом В. Штерном, мы можем увидеть то общее, что объединяет эти точки зрения. Это выражается в нахождении мудрым правильного образа мышления и действия (Гераклит) и определения одаренности как общей умственной способности «приспособления к новым задачам и условиям жизни» [40, с. 7].

Личность, обладающая высокими умственными способностями, проявляющими себя «в деятельности ума (*kata nous energeon*)» [3, с. 287], умеющая ценить и почитать ум, или мудрец [3, с. 287], [13, с. 325], [30, с. 55], «более всех любезен богам», считающим самым родственным для себя ум. Он устроен наилучшим образом, успешен, счастлив [3, с. 287]. Однако ни сознательный выбор, ни благополучие [как получение блага] в поступках (*eupraxia*), по мнению древних мыслителей, невозможны не только «ни помимо ума и мысли», но и «ни помимо [нравственных] устоев» [3, с. 174]. Это означает, что первостепенную важность в овладении истинной мудростью имеют также *личностные качества одаренных людей*, их нравственные ценности (цит. по [19, с. 153]).

Роль волевых личностных качеств человека в познании истины – настойчивости, упорства, трудолюбия (цит. по [19, с. 144]), усердия и целеустремленности [24, с. 223], [30, с. 64], была отмечена философами античности. Платон выделил еще умение «преодолеть самого себя» [24, с. 221]: «человек наиболее царственный, властвующий над самим собой» считается самым счастливым, самым добродетельным и справед-

ливым; напротив, самым несчастным считается самый порочный и несправедливый, а именно «тот, кто и сам для себя худший тиран, да еще и до крайности тиранит свое государство» [24, с. 402].

В трудах философов того времени отмечаются также высокие моральные ценности: возвышенный образ мыслей, мужество, правдивость, решительное неприятие какой бы то ни было лжи, ненависть к ней и любовь к истине: умение выбрать определенную достойную, во благо, позицию, отстаивание выбранной позиции, с одной стороны, и гибкость мышления, если возникла ошибка или изменились обстоятельства, – с другой [24, с. 223, 234, 286, 297]. Кроме того, активность: неутомимость в поиске, стремление проникнуть «в неизведанное, сокровенное и труднодостижимое» (цит. по [18, с. 149]) и вместе с тем обладание глубоким спокойствием в непредвиденных обстоятельствах, что недоступно другим [13, с. 325]; [30, с. 48, 55]. При этом ум, истина, рассудительность помогают определить «меру спокойствия и беспокойства», легко выйти из затруднений [13, с. 328]; особенно проявляется самообладание в непредвиденных, травмирующих, стрессовых обстоятельствах [30, с. 48].

Для ранних греческих философов, в особенности для Гераклита, как замечал Ф. Х. Кессиди, познание представляет собой не только созерцательную («теоретическую») деятельность, интеллектуально-понятийное осмысление, но также и чувственно-интуитивное видение (и даже эмоциональное переживание) космоса и внутреннего бытия вещей, что является также путем достижения истины и умения «разумно говорить» [18, с. 148]. Возможно, под чувственно-интуитивным видением космоса имеется в виду одно из важных качеств интеллектуально одаренных людей, то, что на сегодняшний день отмечается как «сверхчувствительность к проблемам». Это качество является особенностью и интеллектуального развития и эмоциональной сферы, когда одаренный человек способен более глубоко и тонко подмечать, воспринимать, чувствовать, осознавать и переживать причинно-следственные связи [29, с. 88, 111].

С другой стороны, эта идея, возможно, позже найдет свой отклик в работе Е. А. Авдеевой, признанием того, что «Существует потребность в новой модели человека, в центре которой стояли бы не отношения человека с социумом, а адекватное понимание природы человека и его бытия» [1, с. 13].

Таким образом, можно полагать, что мудрость в понимании того времени и интеллектуальная одаренность в современности – близкие по содержанию понятия.

Следовательно, опираясь на признаки мудрости, предлагаемые философами античности, можно выделять и изучать признаки интеллектуальной одаренности. В определении мудрости или интеллектуальной одаренности еще в те времена прослеживалась взаимосвязь умственных особенностей с личностными, взаимосвязь теоретической деятельности (что дает возможность познать и осознать взаимосвязь внутреннего бытия вещей и космоса) и практической работы.

3. Говоря о детерминантах развития способностей, данных, по словам Аристотеля, как возможности (*dynameis*) для реализации их в действительности, философы различают их и как природные, и как средовые [3, с. 78, 288, 292]; [13, с. 336]; [24, с. 152, 335–336]; [30, с. 66]. В понятие «природные детерминанты» они вкладывают смысл «божественные причины» [3, с. 288], [18, с. 145], [24, с. 146, 348], [30, с. 66], воплощенные в задатках. Средовые детерминанты обусловлены самыми различными предпосылками.

Как считал Сенека, благом (мудростью) обладают лишь те, кто обладает разумом, а это люди и боги, однако «Благо одних довели до совершенства сама природа, – я имею в виду богов; благо других – то есть людей – совершенствуется их усилиями» [30, с. 263]. Аристотель утверждал: «... если никто не бывает мудр от природы, то совесть, соображение и ум имеют от природы» [3, с. 185]. «Высшее благо», по Сократу, не дается случаем, но приобретается познанием и упражнением и вытекает из благой деятельности (*eupraxia*) человека (цит. по [19, с. 157]). Причем, не доступное ни детству, ни юности, «... хорошо еще, если старости удалось достичь его ценою долгих лет и упорных стараний. А если это так, значит, благо умопостигаемо» [30, с. 262]. Иными словами, если способности могут быть даны от природы, то мудрость (благо, интеллектуальную одаренность) необходимо развивать.

Признавая возможность возникновения умственных способностей от природы, а интеллектуальную одаренность (мудрость) – в результате развития в течение жизни, философы древности выделяют средовые детерминанты, имеющие определенное значение для развития интеллектуальной одаренности.

1. *Обучение и воспитание*, которые делают не только «... жизнь славной и чрезвычайно полезной в человеческих делах, но и твою душу более проницательной и более ясновидящей» [13, с. 336]; причем имеет значение то, когда оно должно быть основано «на возвышенных знаниях» [24, с. 348]), так как «правильное воспитание и

обучение пробуждают в человеке хорошие природные задатки ...» и улучшают их [3, с. 78], [24, с. 212].

2. *Самообучение* в процессе обучения других: «люди учатся, обучая» [30, с. 42].

3. *Влияние окружения*: «... проводи время только с теми, кто делает тебя лучше, допускай к себе только тех, кого ты сам можешь сделать лучше»; передача способностей от родителей к детям [3, с. 291–292]; [30, с. 42].

4. *Самопознание, самовоспитание, саморазвитие, самосовершенствование* (цит. по [19, с. 261]), [24, с. 295], [25, с. 355–366], [30, с. 66].

5. *Значимость личного опыта и удачи* [3, с. 288, 291–292].

Опираясь на отмеченные в п. 1–3 определения мудрости (интеллектуальной одаренности), данные философами античности и их соответствие определениям одаренности, приведенными в современных работах психологов, ученых других областей науки, можно отметить, что в этом своеобразном «диалоге культур», в этой «диалогической «дополнительности», проявляется «взаимопереход, одновременность, разномысленность» этих понятий [7, с. 35].

А. Как было отмечено, признаки мудрости, определяемые философами древности, соответствуют признакам интеллектуальной одаренности, выделяемые современными психологами (А. М. Матюшкин [22], А. И. Савенков [29], Р. Стернберг [31], М. А. Холодная [34], Е. И. Щебланова [41], и др.). Так же, как и Гераклит, считавший мудрость более высоким уровнем познания, превосходящей «многознание» (цит. по [18, с. 150]), М. А. Холодная определяет мудрость как самую высокую степень в становлении интеллектуальной одаренности. Важным признаком интеллектуальной одаренности является «... ее медленная природа ...» как «процесса, заполненного впечатлениями, событиями, размышлениями» и как «результат длительного и уникального накопления жизненного опыта» [34, с. 269, 272, 273]. При этом и Платон, и Сенека считали, что «способность к познанию, память, остроумие, проницательность и все, что с этим связано, не встречаются все зараз ...» и что ум должен еще созреть, мудрость «совершенствуется ... усилиями» и не дается от природы [24, с. 309]; [30, с. 263].

Б. По вопросу развития способностей можно отметить ту взаимосвязь, которая просматривается между советом Сенеки «... проводи время только с теми, кто делает тебя лучше, допускай к себе только тех, кого ты сам можешь сделать лучше. И то, и другое совершается взаимно, люди учатся, обучая» [30, с. 42] и утверждением Л. С. Выгот-

ского о том, что «всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, т. е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая». Мысль Сенеки о значении обучения в жизни ребенка и человека находит свое продолжение в идее Л. С. Выготского, что обучение «... создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, побуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития». При этом такие процессы «возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, продлевая внутренний в сфере взаимоотношений ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка» [11, с. 415, 416].

Можно также провести параллель между идеей Платона о влиянии ... воспитания и обучения как на пробуждение природных задатков, так и на их развитие [24, с. 212] и мыслью С. Л. Рубинштейна, о том, что «На самом деле в процессе обучения и усвоения способности развиваются и специфицируются, но в неразвитой и общей форме – они образуют и исходные предпосылки обучения и усвоения» [28, с. 5], что, по мнению В. Д. Шадрикова, содержит «... признание положения о том, что способности существуют до деятельности, до обучения в общей форме, и они выступают одной из внутренних детерминант развития» [39, с. 40] и их последующего развития в деятельности.

В. «Сомнение», выделенное Сократом как признак истинной мудрости (цит. по [19, с. 98]), и поощрение сомнений, возникающих по отношению к общепринятым предложениям и допущениям, которое отстаивается Р. Стернбергом в одной из стратегий обучения творческому мышлению: «Каждый должен научиться узнавать вещи и ситуации, которые стоит подвергать сомнению и ради которых стоит ломать копья» [31, с. 199–201].

Г. Поиск, необходимый для разрешения возникающих сомнений, как состояние интеллектуального бодрствования (цит. по [19, с. 98]) и установка на поисковую активность не только в учебных, но и в житейских ситуациях, которая воспитывается развивающим обучением по системе Эльконина-Давыдова, что и отличает развивающее обучение от традиционного обучения [37, с. 40–41].

Д. Характерное для мудрого видение истины, – «видение самой сути», видение того, что скрыто за явлениями (цит. по [18, с. 145], [24, с. 278]), что, в свою очередь,

предполагает постоянное воспроизведение ее (истины) «со всевозможной тщательностью» и установление новых законов или сбережение уже существующих [24, с. 285]. Иными словами, здесь речь идет о критерии творчества («видение самой сути»). Это можно соотнести со сформированностью рефлексивного уровня теоретического типа мышления, предполагающего видение природы вещей, самой их сути и создание нового как признака одаренности ([6, с. 22–29], [16, с. 50–73]) и понимания творчества «... как *развития деятельности, углубления познания*, а не случайного сочетания образов, любых неожиданных ассоциаций и аналогий» [9, с. 61].

Здесь также имеется соответствие между мыслью Платона по поводу постоянного воспроизведения истины и установления новых законов и утверждением П. Я. Гальперина о том, что творческое мышление не противоречит лучшему знанию уже хорошо известного, «а... творческое открытие не исключает необходимость его систематической доработки и систематического усвоения его результатов» [12, с. 348].

Е. Связь процесса познания с трудом золотоискателей, добывающих из глубин «богатые жилы», указывает на проявления волевых качеств личности (цит. по [18, с. 144], [30, с. 64]). Выделенные качества («устойчивость в интересах и склонностях, проявляющаяся в характерном упорстве к достижению цели и высокой преданности делу»), признаются важными индикаторами одаренности [29, с. 101].

Ж. Отстаивание выбранной позиции, свойственное мудрой душе, «чей разум уже достиг совершенства. ... «это душа свободная и возвышенная, все подчиняющая себе и сама ничему не подчиненная» [30, с. 262]. Такое качество характерно «выдающимся», для которых единственным критерием в поступках являются истина и справедливость, что позволяет не нуждаться «в законах, которые бы им управляли», так как разум его, если он подлинно свободный, не может быть «чьим-либо послушным рабом», напротив, «должен править всем» [24, с. 234], [25, с. 205, 365]. Здесь мы можем найти указание на такую особенность творчески одаренной личности, как способность к оценке, которая обеспечивает возможность самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих решениях и определяющей этим его самостоятельность, неконформность (А. М. Матюшкин [22, с. 32], А. И. Савенков [29, с. 86–113]). По мнению Р. Стернберга, у учеников необходимо вырабатывать такие качества, как «спо-

способность верить в свои собственные идеи и не сдаваться под натиском толпы» [31, с. 210].

З. Обладание глубоким спокойствием во время стрессовых ситуаций (Гиппократ [13], Сенека [30]) и устойчивость к стрессу как одна из личностных характеристик учащихся, достигавших наибольших успехов (К. Хеллер [33, с. 245]); или выбор интеллектуально одаренными детьми гармоничного типа защитных стратегий поведения, позволяющих оставаться спокойными в напряженной, тревожной и неприятной обстановке, что отмечено в результате экспериментального психологического исследования младших школьников И. М. Никольской и Р. М. Грановской [23, с. 107, 334]. Б. М. Теплов выделяет и другую черту, свойственную талантливым полководцам: «Повышение всех психических сил и обострение умственной деятельности в атмосфере опасности», которая проявляется по-разному: у одних «... ум производит впечатление работающего всегда на полной нагрузке», другие «... умеют в острые моменты осуществлять максимальную мобилизацию всех своих возможностей, в обычное же время кажутся равнодушными, вялыми и малоактивными. Правда, в это время, — объясняет Б. М. Теплов, — у них может развертываться большая подготовительная работа, но она имеет глубоко скрытый, подпочвенный характер» [32, с. 236–237].

И. Утверждение древних философов, что постижение мудрости (высшей истины) дает возможность устанавливать новые законы о красоте, справедливости и благе, т. е. создавать нечто новое и творить [24, с. 285], а само благо (мудрость, высшее познание) «умопостигаемо» [30, с. 262], позволяет заключить, что можно обучать одаренных установлению новых законов или творчеству. В этом случае также можно увидеть соответствие этой идеи античных философов и мысли И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина о том, что «... творчеству надо учить с самого раннего возраста ...» [21, с. 106]. Аналогично, имеет место соответствие одному из постулатов Р. Стернберга о необходимости «... обучать учеников креативности, точно так же, как мы обучаем их чтению или математике» [31, с. 211].

К. Высказываясь о мудрости и подразуемая под ней добродетель, совершенство, Аристотель отмечает как критерий в деятельности тех, кто является таковым, проявление безупречной точности «в [своем] искусстве» [3, с. 178]. Много позже об этом же выскажется А. Эйнштейн: «В прозе Шоу нет ни единого лишнего слова. Так же как в музыке Моцарта нет ни одной лишней ноты. То, что один делал в сфере мелодий, другой делает в области языка: безупречно,

почти с нечеловеческой точностью передает свое искусство и свою душу [42, с. 146]. К этому можно также добавить высказывание С. Л. Рубинштейна о том, что «... нельзя быть большим музыкантом, художником, не обладая общей даровитостью. Чем более высокого порядка та или иная специальная способность, тем теснее ее взаимосвязь с общей одаренностью» [27, с. 129–130]. Иными словами, ценность «точности» подчеркивается как для интеллекта, специальных и общих способностей в науках, так и для искусств, проявлений души и духовности.

Л. Сократ, для которого «добродетель (благоразумие, справедливость и вообще нравственность) также неотделима от мудрости», считает мудрого, в отличие от обычного человека, обладающего умением понять высшую истину, самую суть. Такое свойство проявляется не только в познании абстрактных материй, но и в познании природы самой добродетели: «... своим интеллектуальным взором он охватывает жизнь в целом, а не останавливается на констатации эмпирических ее проявлений, не ограничивается установлением того, что есть «на самом деле»...». И поэтому Сократ считает, что «Кто мудр, тот и добр» и что истинная мудрость несовместима с порочностью и злом (цит. по [19, с. 146–147]).

Для того чтобы жизнь была осмысленной, понять «что такое высшая человеческая добродетель, объединяющая все частные виды добродетели» (цит. по [19, с. 158]), и стать таковым, отмечает Сократ, необходимо убеждение и желание стать добродетельным, основанное на мудром проникновении в природу добродетели «стать мудрыми, а от мудрости проистекают все добродетели и всякие блага» (цит. по [19, с. 158]). Из всех проявлений духовного совершенства человека, как отмечал Ф. Х. Кессиди, особенно прославлялись долг перед отечеством, мужество, достоинство, мудрость, скромность, справедливость (цит. по [19, с. 118, 147, 148]), а также возвышенный образ мыслей, правдивость, умение выбрать определенную достойную, во благо, позицию, отстаивание выбранной позиции [24, с. 223, 234, 286, 297]. О том, что мудрость, познание, интеллект, истина, нравственность, благо, добродетель и т. д. в воззрениях философов являются составляющими общей одаренности, говорит и В. Д. Шадриков: «...в предыстории человечества ум и мораль существовали в единстве, как единое целое» [39, с. 71].

Для того чтобы стать добродетельными, помимо наличия желания и убеждения, философы призывают к поиску, самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию [3, с. 288]; [13, с. 317]; [18, с. 149]; [19,

с. 158]; [24, с. 154]; [30, с. 43] различными путями, а именно:

– уединившись, когда ум способен рассматривать в самом себе поле истины, отгородившись от мира [13, с. 317]; [30, с. 42]. В современной психологии одиночество, по мнению Н. Роджерс, еще одно переживание, которое редко обсуждается и редко воспринимается как сила, побуждающая к действию. «Осознавая наши эмоции и в самом процессе осознания их, мы оказываемся перед проблемой выбора. Мы переступаем через пламя ярости, мы проходим сквозь боль и печаль, обнаруживаем в себе свой внутренний свет. Проникая в глубь своей творческой, мы становимся причастными к энергии универсума», – размышляет Н. Роджерс [26, с. 167–168];

– «... проводи время только с теми, кто сделает тебя лучше, допускай к себе только тех, кого ты сам можешь сделать лучше» [30, с. 42];

– осознавая необходимость того, что он «учится ради самого себя» в случае, если человек остается в растерянности от мысли «... ради чего Я учился?». Однако, «обогнав себя самого!» и время, важно уметь увидеть грань между добром и злом и делать выбор на благо других [30, с. 43, 54];

– участвуя в диалектической беседе [19, с. 97].

Для того чтобы разум совершенствовался постоянно, по мнению Сенеки, необходимо:

1) призвать его «к самой высокой цели, чтобы он дорос до нее, насколько может» [30, с. 264], что отличает ум размышляющий, направленный на деятельность от ума созерцающего [2, с. 442]. Иными словами – это та самая целеустремленность, благодаря которой обычно считают, что нет предела совершенству, всегда есть возможность развития в зависимости от высоты планки поставленной цели;

2) возвращаться «от тела к душе», упражнять ее «днем, и ночью, – ведь труд, если он не чрезмерен, питает ее» [30, с. 53];

3) добиваться того, «чтобы то, что было порывом, стало состоянием души». При этом Сенека отмечал: «Кто занимается своим произведением с душевным беспокойством, тот в самом занятии находит великую усладу. Выпуская из рук законченное произведение, он уже не будет так наслаждаться: теперь он радуется плодами своего искусства, а пока он писал, его радовало само искусство» [30, с. 46, 53, 56].

В исследованиях Д. Б. Богоявленской показано, что интеллектуальная активность и инициатива проявляется, когда одаренный человек работает за пределами заданного и входит вглубь проблемы. В этом, по

убеждению автора, заключается «тайна» высших форм творчества. Если обратиться к Сенеке, такое, скорее всего, происходит от того, что работа для одаренного стала состоянием души, его более интересует не результат, а сам процесс. Такое происходит в силу того, что одаренный ребенок, пытаясь осмыслить причины, порождающие обнаруженную им закономерность, самостоятельно ставя «...перед собой пусть маленькую, но теоретическую проблему и считает должным ее решить!» [8, с. 28, 40–47]. Подобное суждение можно встретить и в трудах Платона. Имея в виду человека, имеющего «... прирожденную склонность к знанию», Платон писал: «... он останавливается на множестве вещей, лишь кажущихся существующими, но непрестанно идет вперед, и страсть его не утихает до тех пор, пока он не коснется самого существа каждой вещи» [24, с. 293].

Наконец, как утверждал Аристотель, «прирожденный интеллектуалист» [17, с. 8], цель заключается не столько в теоретическом знании о добродетели, сколько в том, чтобы применять эти знания, осуществлять сами поступки, которые «... еще как-то становятся добродетельными» [3, с. 287].

Что касается стремления к успеху [2, с. 442] и постановки «самой высокой цели» [30, с. 264], можно заметить особую их значимость для развития одаренных и в наше время. Так, В. С. Юркевич указывает, что даже самые эффективные технологии, связанные, например, с развитием когнитивных процессов, а также с изменением отдельных характеристик, связанных с особенностями саморегуляции, если они используются в качестве основного подхода, являются не просто малоэффективными, но и «контрпродуктивными». Как известно, регулятором деятельности являются цели, которые человек ставит перед собой и те потребности, которые за ними стоят. Имея также в виду, что одаренный ребенок – это не просто человек с высоким интеллектом, а личность, имеющая особые цели и ценности, можно полагать, что, по мнению В. С. Юркевич, именно они приводят к развитию его личности и способностей, и от них зависит, каким будет развитие в дальнейшем. Главной задачей в развитии одаренных детей, затерявшейся за развитием интеллекта, саморегуляции и отдельных мотиваций, в настоящее время является оказание влияния «на цели и ценности одаренного ребенка, его отношения к себе и к людям, на его поиски **жизненных смыслов**», что является «тяжелой духовной работой» [45, с. 104–105].

Отмечаемую философами античности связь интеллекта и морально-нравственных

ценностей в облике мудрых ([3, с. 174], [19, с. 146–147], [24]) можем проследить также и у других ученых современности. Так, А. Эйнштейн отмечал: «Мы знаем, что между этическими аксиомами и научными аксиомами не существует особого различия. Истина – это то, что выдерживает проверку опытом» [43, с. 323]. Или: «Всеобщий интерес к научной теории вовлек в игру высшие сферы духовной деятельности, что не может не иметь огромного значения для морального исцеления человечества» [44, с. 166]. Среди ученых психологов, как отмечает Д. Б. Богоявленская, именно Б. М. Теплов «первым подчеркнул несводимость одаренности только к специальным способностям и вывел анализ творчества в сферу духовного богатства, духовных запросов человека» [8, с. 59]. Значение критериев «нравственность», «мудрость», «духовность», в структуре ценностных ориентаций одаренных отмечается и самой Д. Б. Богоявленской [8, с. 79], а также М. А. Холодной [34, с. 270–271], В. Д. Шадриковым [39, с. 268] и другими психологами.

Как отмечал В. Д. Шадриков, «духовным может быть человек и со средними способностями, а бездуховным может быть талант» [39, с. 70]. Исследуя механизм «природы добродетели», В. Д. Шадриков предполагал, что духовность, включающая в себя моральную норму, эмоции и ум, объединяет сознание и подсознание, в результате чего происходит интеллектуальный порыв, который позволяет достичь личности необычайной проницательности, выйти на вершину творчества. Единство сознания и подсознания, по мнению ученого, в этом случае выступает как суперинтеллектуальная деятельность. «В своем высшем проявлении, – по мнению В. Д. Шадрикова, – духовные способности характеризуют гения» [39, с. 69]. Духовное постижение, чуткость к людям лежат в основе мудрости и творчества [39, с. 70, 221]. К списку личностных качеств, способствующих проявлению духовности, особо оцениваемых философами прошлого и человечеством вообще, В. Д. Шадриков относит также «совесть, честь, веру в людей, добродетель, волю, свободостремление (стремление выйти за социальную норму), стремление к творчеству, стремление выйти за рамки бытия. Освоение духовной культуры определяет содержание морального сознания» [39, с. 70].

Обобщая изложенное, отметим, что мнения философов древности и современности для достижения блага, добродетели, совершенствования практически совпадают по смыслу и признается необходимость:

– наличия желания быть добродетельным (мудрым);

– постановки высокой цели и упорный труд на пути ее достижения;

– страстного отношения к своему делу, когда для одаренного более всего ценен не только результат, а сам процесс достижения;

– поиск смысла жизни, вера в людей, духовная работа над собой, стремление выйти за рамки бытия.

Кроме того, ценно не столько обладание знаниями ради самих знаний о добродетели, сколько их практическое применение в жизни.

М. Наконец, соответствие во взглядах античных философов и ученых современности по вопросу взаимосвязи истины, мудрости, духовности, одаренности и космоса отмечается в следующих положениях.

1. Рассматривая бытие человека в тесном единстве с космосом, рассуждая о мире по аналогии с человеком, состоящего из тела и души, Сократ приходил к выводу о существовании совершенного вселенского разума и прекраснейшего космического тела. Более того, Сократ предполагал, что человек «... в отличие от животных и остальных живых существ находится в особом, близком отношении к богу, к универсальному разуму, в том смысле, что подобно тому, как незримая душа человека управляет его зримым телом и определяет его поведение, так и незримый бог, незримый всеобщий разум управляет наблюдаемыми физическими процессами и поддерживает прекрасный мировой порядок» (цит. по [19, с. 163]).

2. Гиппократ определял истину, мудрость как постижение истины человеческой природы [13, с. 332], Гераклит – как постижение космической мудрости, которая является собой всеобщий миропорядок и способ саморегулирования, как теоретическое и практическое эмоциональное переживание космоса и внутреннего бытия вещей (цит. по [18, с. 148, 153, 155]). Таким образом, согласно учению философов античности, познание истины, заключающейся в познании космической мудрости, влечет за собой познание всеобщего миропорядка и способа саморегулирования.

В XX в. ученые разных наук начинают признавать влияние космоса на человека и не только на его физическое состояние. Еще К. Э. Циолковский обращал внимание на следующее: «Нельзя судить о жизни человека и животных, основываясь только на познании земли. Это узкая точка зрения. Она приводит ко многим неверным выводам... Человек и всякое существо, и всякая частица Земли живут не только жизнью нашей планеты, но с течением времени, вследствие обмена веществ между планетами и солнцами – жизнью Вселенной вообще». И далее он обращается: «Вы – часть

космоса... Жизнь в нем, в общем, совершенна и разумна. Значит, и Вы, живя жизнью Вселенной, должны быть счастливы... Величайший разум господствует в космосе и ничего несовершенного в нем не допускается» [35, с. 246, 250]. Еще: из письма А. В. Реперева А. Л. Чижевскому мы узнаем: «Влияние состояния Солнца по отношению к Земле и ее обитателям так велико, что оно проявляется во всем, не исключая не только рождения и смерти, но и большей или меньшей потенциальной энергии у целых поколений, то есть рожденных в известный ряд лет. Периодичность таких свойств отрицать не приходится...» [38, с. 171]. Иными словами, речь может идти о влиянии космоса не только на жизнь на Земле вообще, но и на рождение одаренных детей в частности.

Созданная на основе возникшего в начале XX в. учения В. И. Вернадского об объединяющем Человечество пространстве, – Ноосферная этико-экологическая конституция человечества, содержит утверждение, что суть человека – это «совокупность духовно-душевных (энергоинформационных) составляющих, которые тесно связаны с космической и биологической ипостасью и в свою очередь являются нравственной основой материальной компоненты (сомы, тела), и обладают социальной ролью» [14, с. 5]. Там же «Признается наличие у личности, помимо биологического тела – организма, – тонкоматериальных тел, присущих ему в индивидуальных формах проявления, и подлежащих охране и защите», также «Признается наличие у человека природных сенсорных и экстрасенсорных (сенситивных) способностей, которые должны использоваться для достижения добросовестных целей и не служить основанием для какой-либо дискриминации», а «Развитие сознания осуществляется путем образования и воспитания личности, а также путем самосовершенствования» [14, ст. 38, п. 5, ст. 39, п. 2, 3]. Эти идеи – о гармоничном взаимодействии человечества и биосферы в целом, его природных способностях и самосовершенствовании, – можно сказать, перекликаются с идеями философов античности о познании космической мудрости, влекущем за собой познание всеобщего миропорядка и способа саморегулирования.

Е. С. Виноградов исследует влияние физической среды на умственные задатки человека. Он предполагает, что космические силы влияют на рождаемость одаренных людей, что колеблется:

- во времени – в зависимости от периодов и циклов изменения солнечной активности;
- в пространстве – в зависимости от широт: например, определено, что доля

одаренных людей, рожденных в высоких широтах Земли, выше, чем среди рождающихся в низких широтах.

Е. С. Виноградов выдвигает также гипотезу «младенческого просветления»: «чем выше уровень радиационного фона и содержание кислорода в воздухе при образовании в мозгу ребенка микросетей, тем больше их образуется и тем выше впоследствии могут быть умственные способности человека» [10, с. 142, 146].

Как отмечает Е. А. Авдеева «... формирование человека как осмысленного бытия в мире – это главная задача системы образования». Она призывает модернизировать российскую систему образования, отмечая: «Для того чтобы система образования как посредник между бытием, миром и человеком не рассыпалась в дробность составляющих элементов, ... необходим ... поиск цементирующей ее онтологической идеи» и «ее новое философское продумывание с опорой на теории отечественных философов и близких к ним по духу западных экзистенциалистов, с усилением их взаимопроникновения и непрерывной интеграции» [1, с. 11].

Поскольку «... исторически российские философы, психологи и педагоги всегда продолжали развивать учение о человеке как о микрокосме, чья самая важная онтологическая функция – активное участие в космогенезе», основной философской доктриной, которая содержала бы в себе алгоритм возрождения российского образования, является доктрина, «условно обозначенная как русский космизм» [1, с. 13]. В основании ее должен лежать не европоцентристский рационализм, а «отечественная философия, призывающая Человека трансцендировать себя, соединяясь с высшим началом, выходить в пределы Мироздания, чтобы активно участвовать в созидании ноосферы», о которой говорил В. И. Вернадский.

Таким образом, признание учеными современности взаимосвязи жизни человека с космосом, учение о ноосфере, учение о человеке как о микрокосме, влияние космических сил на процессы, происходящие на Земле вообще и на рождение одаренных детей в частности, и т. д. – это те идеи, которые перекликаются с идеями философов античности. Они как бы подтверждают на новом уровне мысли античных философов о бытии человека в тесном единстве с космосом, аналогии между человеком и миром, суждения о мире по аналогии с человеком, о существовании всеобщего разума-души, о самосовершенствовании и, наконец, идеи по вопросу мудрости, или одаренности.

В нашей статье понятие «одаренность» приобрело, на первый взгляд, несколько широкое значение. Однако, как показывают труды философов античности и философов, ученых, психологов современности, это понятие вообрало в себя гармонично связанное единство высокого уровня интеллектуальных, личностных и духовных способностей. Они проявляются не только в теоретическом плане в знаниях, но и в практической деятельности, что позволяет одаренным быть одними из тех, кто продвигает человечество к экономическому, социальному и духовному прогрессу.

Необходимо отметить, что не все соотнесения воззрений философов античности и ученых современности в статье нами обозначены и не все авторы были отмечены,

т. к. не в том была цель. Важно было представить иное. Идеи, воззрения античных философов о взаимосвязи человеческого бытия и космоса, о мудрости, одаренности не только не утратили своего значения, но напротив, проходя сквозь призму веков, перекликаясь с современностью, сохранив свое онтологическое содержание, они где-то прочитываются иначе, а в чем-то получили свое подтверждение во взглядах философов, теоретических, экспериментальных исследованиях психологов XX–XXI вв., пополняясь порой новым содержанием. Взгляды философов того времени актуальны и сегодня и получают свое дальнейшее развитие в трудах наших современников, что говорит о преемственности и связи времен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Е. А. Методологический поворот в философии образования // Психология обучения. 2013. № 6. С. 4–15.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1975.
3. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1984.
4. Асмус В. Ф. Античная философия. 3-е изд. М.: Высш. шк., 2001. 400 с.
5. Атаханов Р. А. Класс для одаренных детей // Русский язык и литература в таджикской школе. 1997. № 1–2. С. 13–16.
6. Атаханов Р. Математическое мышление и методики диагностики уровня его развития / под научной ред. действительного члена РАО профессора В. В. Давыдова. М.-Рига, 2000.
7. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.
8. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. М.: Знание, 1981.
9. Богоявленская Д. Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология: журн. высш. шк. экономики. 2004. Т. 1. № 2. С. 54–65.
10. Виноградов Е. С. Географическая широта и одаренность // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 138–150.
11. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития детей в школьном возрасте // Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. С. 400–419.
12. Гальперин П. Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения // Психология как объективная наука / под ред. А. И. Подольского. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1998. С. 333–350.
13. Гиппократ. Сочинения: в 3 т. М.; Л.: Мед-гиз, 1941. Т. 3.
14. Гордина Л. С., Лимонад М. Ю. Ноосферная этико-экологическая конституция человечества. М.; Торопец: РИТА. URL: http://www.svitk.ru/004_book_book/12b/2693_gordina-konstituciya.php.
15. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
16. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
17. Кессиди Ф. Х. Этические сочинения Аристотеля // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1984.
18. Кессиди Ф. Х. Гераклит. М.: Мысль, 1982.
19. Кессиди Ф. Х. Сократ. Изд. 4-е, испр. и доп. СПб.: Алетейя, 2001.
20. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968.
21. Лернер И. Я., Скاتкин М. Н. Задачи и содержание общего и политехнического образования // Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие для слушателей ФПК директоров школ, учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. доп. М.: Просвещение, 1982. С. 90–128.
22. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
23. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2006.
24. Платон. Сочинения: в 3 т. Т. 3, ч. 1. М.: Мысль, 1971.
25. Платон. Сочинения: в 3 т. Т. 3, ч. 2. М.: Мысль, 1972.
26. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 164–168.
27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. / сост. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. М.: Педагогика, 1989.
28. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3–15.
29. Савенков А. И. Развитие детской одаренности в условиях образования: дис. ... д-ра психол. наук: М., 2002.

30. Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию; Трагедии. М. : Худож. лит., 1986.
31. Стернберг Р. (США), Григоренко Е. Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 186–213.
32. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. М. : Педагогика, 1985. Т. 1. С. 223–305.
33. Хеллер К. А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 243–259.
34. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск : Том. ун-т; М. : Барс, 1997.
35. Циолковский К. Э. Промышленное освоение космоса : сб. тр. М. : Машиностроение, 1989.
36. Цицерон. Философские трактаты. М. : Наука, 1985. 384 с.
37. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 30–41.
38. Чижевский А. Л. Вся жизнь. М. : Советская Россия, 1974.
39. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М. : Аспект Пресс, 2007.
40. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. СПб. : Союз, 1997.
41. Щепланова Е. И. Одаренность как система: структура и динамика в школьном возрасте : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006.
42. Эйнштейн А. О науке // Собрание научных трудов. В 4 т. Т. 4. Статьи, рецензии, письма. Эволюция физики. М. : Наука, 1967. С. 142–146.
43. Эйнштейн А. Предисловие к книге Филиппа Франка «Относительность» // Собрание научных трудов. В 4 т. Т. 4. Статьи, рецензии, письма. Эволюция физики. М. : Наука, 1967. С. 322–323.
44. Эйнштейн А. Эпилог. Сократовский диалог // Собрание научных трудов. В 4 т. Т. 4. Статьи, рецензии, письма. Эволюция физики. М. : Наука, 1967. С. 156–166.
45. Юркевич В. С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 99–106.

L I T E R A T U R E

1. Avdeeva E. A. Metodologicheskii povорот v filosofii obrazovaniya // Psikhologiya obucheniya. 2013. № 6. S. 4–15.
2. Aristotel'. Sochineniya: v 4 t. T. 1. M. : Mysl', 1975.
3. Aristotel'. Sochineniya: v 4 t. T. 4. M. : Mysl', 1984.
4. Asmus V. F. Antichnaya filosofiya. 3-e izd. M. : Vyssh. shk., 2001. 400 s.
5. Atakhanov R. A. Klass dlya odarennykh detey // Russkiy yazyk i literatura v tadszhikskoy shkole. 1997. № 1–2. S. 13–16.
6. Atakhanov R. Matematicheskoe myshlenie i metodiki diagnostiki urovnya ego razvitiya / pod nauchnoy red. deystvitel'nogo chlena RAO professora V. V. Davydova. M. -Riga, 2000.
7. Bibler V. S. Kul'tura. Dialog kul'tur (opyt opredeleniya) // Voprosy filosofii. 1989. № 6. S. 31–42.
8. Bogoyavlenskaya D. B. Puti k tvorchestvu. M. : Znanie, 1981.
9. Bogoyavlenskaya D. B. Chto vyavlyayut testy intellekta i kreativnosti? // Psikhologiya: zhurn. vyssh. shk. ekonomiki. 2004. T. 1. № 2. S. 54–65.
10. Vinogradov E. S. Geograficheskaya shirota i odarennost' // Voprosy psikhologii. 2008. № 6. S. 138–150.
11. Vygot'skiy L. S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya detey v shkol'nom vozraste // Pedagogicheskaya psikhologiya / pod red. V. V. Davydova. M. : AST: Astrel': Lyuks, 2005. S. 400–419.
12. Gal'perin P. Ya. Organizatsiya umstvennoy deyatel'nosti i effektivnost' ucheniya // Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka / pod red. A. I. Podol'skogo. M. : In-t prakt. psikhologii; Voronezh : NPO «МО-ДЕК», 1998. S. 333–350.
13. Gippokrat. Sochineniya: v 3 t. M. ; L. : Med-giz, 1941. T. 3.
14. Gordina L. S., Limonad M. Yu. Noosfernaya etiko-ekologicheskaya konstitutsiya chelovechestva. M. ; Toropets : RITA, 2007. URL: http://www.svitk.ru/004_book_book/12b/2693_gordina-konstituciya.php.
15. Davydov V. V. Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya. M. : Pedagogika, 1986.
16. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M. : INTOR, 1996.
17. Kessidi F. Kh. Eticheskie sochineniya Aristotelya // Aristotel'. Sochineniya: v 4 t. T. 4. M. : Mysl', 1984.
18. Kessidi F. Kh. Geraklit. M. : Mysl', 1982.
19. Kessidi F. Kh. Sokrat. Izd. 4-e, ispr. i dop. SPb. : Aleteyya, 2001.
20. Krutetskii V. A. Psikhologiya matematicheskikh sposobnostey shkol'nikov. M. : Prosveshchenie, 1968.
21. Lerner I. Ya., Skatkin M. N. Zadachi i sodержание obshchego i politekhnicheskogo obrazovaniya // Didaktika sredney shkoly: nekotorye problemy sovremennoy didaktiki : uchebnoe posobie dlya slushateley FPK direktorov shkol, ucheb. posobie po spetskursu dlya studentov ped. in-tov / pod red. M. N. Skatkina. 2-e izd., pererab. dop. M. : Prosveshchenie, 1982. S. 90–128.
22. Matyushkin A. M. Kontseptsiya tvorcheskoy odarennosti // Voprosy psikhologii. 1989. № 6. S. 29–33.
23. Nikol'skaya I. M., Granovskaya R. M. Psikhologicheskaya zashchita u detey. SPb. : Rech', 2006.
24. Platon. Sochineniya: v 3 t. T. 3, ch. 1. M. : Mysl', 1971.
25. Platon. Sochineniya: v 3 t. T. 3, ch. 2. M. : Mysl', 1972.
26. Rodzhers N. Tvorchestvo kak usilenie sebya // Voprosy psikhologii. 1990. № 1. S. 164–168.
27. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii: V 2 t. T. 2. / sost. K. A. Abul'khanova-Slavskaya, A. V. Brushlinskiy. M. : Pedagogika, 1989.
28. Rubinshteyn S. L. Problemy sposobnostey i voprosy psikhologicheskoy teorii // Voprosy psikhologii. 1960. № 3. S. 3–15.

29. Savenkov A. I. Razvitie detskoy odarennosti v usloviyakh obrazovaniya : dis. ... d-ra psikh. nauk: M., 2002.
30. Seneka Lutsiy Anney. Nравstvennye pis'ma k Lutsiliyu; Tragedii. M. : Khudozh. lit., 1986.
31. Sternberg R. (SShA), Grigorenko E. Uchis' dumat' tvorcheski // Osnovnye sovremennye kontseptsii tvorchestva i odarennosti / pod red. D. B. Bogoyavlenskoy. M. : Molodaya gvardiya, 1997. S. 186–213.
32. Teplov B. M. Izbrannye trudy: v 2 t. M. : Pedagogika, 1985. T. 1. S. 223–305.
33. Kheller K. A. Diagnostika i razvitie odarennykh detey i podrostkov // Osnovnye sovremennye kontseptsii tvorchestva i odarennosti / pod red. D. B. Bogoyavlenskoy. M. : Molodaya gvardiya, 1997. S. 243–259.
34. Kholodnaya M. A. Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. Tomsk : Tom. un-t; M. : Bars, 1997.
35. Tsiolkovskiy K. E. Promyshlennoe osvoenie kosmosa : sb. tr. M. : Mashinostroenie, 1989.
36. Tsitseron. Filosofskie traktaty. M. : Nauka, 1985. 384 s.
37. Tsukerman G. A., Venger A. L. Ustanovka na poisk kak razvivayushchiy effekt uchebnoy deyatel'nosti // Voprosy psikhologii. 2007. № 3. S. 30–41.
38. Chizhevskiy A. L. Vsyazhizn'. M. : Sovetskaya Rossiya, 1974.
39. Shadrikov V. D. Mental'noe razvitie cheloveka. M. : Aspekt Press, 2007.
40. Shtern V. Umstvennaya odarennost': Psikhologicheskie metody ispytaniya umstvennoy odarennosti v ikh primeneni k detyam shkol'nogo vozrasta. SPb. : Soyuz, 1997.
41. Shcheblanova E. I. Odarennost' kak sistema: struktura i dinamika v shkol'nom vozraste : dis. ... d-ra psikh. nauk. M., 2006.
42. Eynshteyn A. O nauke // Sobranie nauchnykh trudov. V 4 t. T. 4. Stat'i, retsenzii, pis'ma. Evolyu-tsiya fiziki. M. : Nauka, 1967. S. 142–146.
43. Eynshteyn A. Predislovie k knige Filippa Franka «Otno-sitel'nost'» // Sobranie nauchnykh trudov. V 4 t. T. 4. Stat'i, retsenzii, pis'ma. Evolyutsiya fiziki. M. : Nauka, 1967. S. 322–323.
44. Eynshteyn A. Epilog. Sokratovskiy dialog // Sobranie nauchnykh trudov. V 4 t. T. 4. Stat'i, retsenzii, pis'ma. Evolyutsiya fiziki. M. : Nauka, 1967. S. 156–166.
45. Yurkevich V. S. Odarennye deti: segodnyashnie tendentsii i zavtrashnie vyzovy // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2011. № 4. S. 99–106.

Статью рекомендует д-р филос. наук, профессор В. В. Байлук.